Достоевский и мировая культура. Филологический журнал. 2023. № 1 (21).
Dostoevsky and World Culture. Philological journal, no. 1 (21), 2023.

Рецензия / Review
УДК 821.161.1.0
ББК 83.3(2=411.2)
https://doi.org/10.22455/2619-0311-2023-1-157-174
https://elibrary.ru/ZAMYHQ



© 2023. Ольга Меерсон

Джорджтаунский университет, Вашингтон, США

Преподавание теории литературы через шок от непонятного в тексте. «Преступление и наказание»

© 2023. Olga A. Meerson

Georgetown University, Washington, USA

The Teaching of Literary Theory through the Shock of Not Understanding the Text. *Crime and Punishment*

Информация об авторе: Ольга Анатольевна Меерсон, PhD, Колумбийский университет, профессор русского языка и литературы на кафедре славистики, Джорджтаунский университет, ул. 3700 O, 20057 г. Вашингтон, округ Колумбия, США.

https://orcid.org/0000-0003-1543-5229

E-mail: meersono@georgetown.edu

Аннотация: Цель преподавания — остранение того, что читаем: натолкнуть учеников на то, чтобы они читали саму книгу, а не основывали впечатления на прочитанном о ней. 2. Сейчас эта цель важна вдвойне — чтобы ученики не чувствовали, что им вместо живой поэтики преподносится пережеванный кем-то суррогат. 3. Парадокс: теория литературы, именно как интерес к языковой и технической стороне поэтики, к методам чтения — спасает от вторичности и полуфабрикатной пережеванности — то есть от суррогатных «разговоров о» произведении. Чем пристальнее мы вглядываемся в сам текст и его устройство, тем свободнее становимся от штампов общих мест, идеологической утилитарности или упрощения в описании его смысла. 4. Существует опасность и с другой стороны, тоже вторичности восприятия, или же идеологического свойства: теория может нас поработить, заставить свести смысл произведения к её подтверждению — или опровержению, что не многим лучше. Задача — не находить примеры в тексте для подтверждения заинтересовавшей нас теории, а смотреть, какая теория может помочь нам понять загадки текста. Лучший способ для такого применения теоретического подхода — эклектика, применение нескольких теоретических интерпретаций к проблемным местам в тексте, и желательно интерпретаций конфликтных, принципиально высвечивающих разное. 5. Но

прежде всего надо выявить со студентами странности самого текста. Иначе любое приложение любой теории для них актуальным стать не сможет. 6. В этой статье я разберу уроки пристального чтения со студентами — совершенно конкретного отрывка из «Преступления и наказания». Это — сравнение коротких глав, 3 и 4, в первой части романа — письма Пульхерии Александровны сыну в главе 3 и его реакции на это письмо в главах 4 и 7. Такой конкретный разбор, с описанием вопросов и возможных заданий по тексту для работы как дома, так и на занятиях, позволит понять, что́ именно пристальное чтение конкретного отрывка может дать в понимании (a) поэтики произведения в целом, (b) поэтики автора в том, что ей общо по всем или многим произведениям и наконец (c) что́ теория как инструментарий, а не идеология «правильного» прочтения, даёт методам такого пристального чтения.

Ключевые слова: Достоевский, «Преступление и наказание», Бахтин, диалог как чужое или двуголосое слово, дейксис как указание без называния, медленное/ пристальное чтение, семиотика, формалисты, преподавание как остранение оригинального текста, сопротивление идеологическому редукционизму, де-кооптация литературы, эклектика в теоретических подходах.

Для цитирования: *Меерсон О.А.* Преподавание теории литературы через шок от непонятного в тексте. «Преступление и наказание» // Достоевский и мировая культура. Филологический журнал. 2023. № 1 (21). С. 157–174. https://doi.org/10.22455/2619-0311-2023-1-157-174

Information about the author: Olga A. Meerson, PhD in Slavic Studies/ Russian Literature, Columbia University, NYC, Professor, Department of Slavic Languages, Georgetown University, 3700 O St., N.W., Washington, D.C. 20057, USA.

https://orcid.org/0000-0003-1543-5229

mail: meersono@georgetown.edu

Abstract: This article presents an exercise in the close reading of two adjacent small chapters in *Crime and Punishment* — 3 and 4, in Part One of the Novel — Raskolnikov's Mother's letter and her son's reaction to it, respectively. The exercise consists of two activities — homework preparation and its discussion in the classroom. The homework consists of a series of questions as reading guidelines, training the students to look for evidence in the text. These guidelines aim at alerting the students to the speaker's and the listener's respective attitudes to what matters to each about the topic of their conversation or, no less importantly, about what they deliberately omit: 1. the use of pronouns — personal as well as demonstrative and adverbial: Pointing to what matters instead of naming it, pronouns allow for a shift of referents. This, paradoxically, makes them more "loaded," entailing a "naked," shockingly direct, demonstration of attitude clashes. This requires a semiotic approach regarding deixis. 2. ostranenie/defamiliarization of these attitudes: the students initially presume that they understand what ails or concerns the characters but then discover how different their actual sore spots are — not merely from those presumed by the reader but from one another. Here, Russian Formalist Theory may come handy. 3. polyphony in Bakhtin's sense — when the discourse offered by one speaker or character becomes re-accentuated by another, in both the way they listen and register the speech and the way they respond to it.

Thus the theoretic approaches the students will use will be deliberately eclectic — whatever fits the purpose for the task at hand.

The purpose of this exercise is two-fold. On the one hand, it makes theoretical approach relevant. The students begin to apply Literary Theories as instruments for understanding the text, rather than "worshipping" theory as the goal of their exercise in literary studies. On the other hand, it lets close readings counter any ideological reductionism. As the students develop their own interpretive skills, they also build up resistance to brain-washing or pre-digested interpretations, or to any attempted surrogates for their unmediated encounter with the primary text. The skill the students will thus acquire will be free, independent critical thinking. This, in turn, will re-invigorate their sense of Dostoevsky's relevance, both ethical and aesthetic.

Keywords: Dostoevsky, *Crime and Punishment*, Bakhtin, Bakhtinian Dialogus as another's, borrowed, or double-voiced word, defamiliarization / ostranenie — both in art and as a teaching method, close readings, Deictics/ Deixis, Formalism as a literary school, eclectic approach to literary theory.

For citation: Meerson, O.A. "The Teaching of Literary Theory through the Shock of Not Understanding the Text. *Crime and Punishment*." *Dostoevsky and World Culture. Philological journal*, no. 1 (21), 2023, pp. 157–174 (In Russ.) https://doi.org/10.22455/2619-0311-2023-1-157-174

В свое время я писала о преподавании «Преступления и наказания» как одного из лучших порталов для понимания студентами теории литературы через непонятное в тексте, и тем самым — для обогащения посредством теоретических подходов понимания собственно поэтики самого произведения. Этот педагогический подход, по понятным причинам, возник у меня потому, что моим учителем — а не только научным руководителем — был Роберт Белкнап: для него теория всегда имела именно практическое значение для понимания художественного произведения, — а не оно служило для иллюстрации той или иной теории. В связи с этим, когда один наш с ним коллега заявил в рецензии на одну мою работу, что я не теоретик, Белкнап, с характерной для него полуидиотской улыбкой гения, воскликнул: «я совершенно согласен! Твой подход к Достоевскому — практичнее некуда»! (I fully agree! When it comes to Dostoevsky, your approach is superbly practical!)

Когда я писала предыдущий вариант этой работы, я поставила себе целью показать, как, на мой взгляд, преподавать посредством чтения «Преступления и наказания» теорию литературы, — в том числе и русскую теорию, например, Бахтина или русский/тартусский вариант семиотики, — иностранным студентам. Однако моя соб-

ственная преподавательская практика (прошу извинить очередной каламбур) показывает, что для русских или русскоязычных студентов ставить и решать эту задачу не менее актуально. В чём-то задача даже ещё более насущна: у русских учеников и студентов наработан некоторый автоматизм восприятия «своей» классики: во-первых, всё обязательное в школьной программе и/или для сдачи ЕГЭ часто вызывает скуку или чувство тягостных и необходимых усилий по усвоению и заучиванию чужого мнения.

Конечно, и во многих зарубежных школах «Преступление и наказание» — часть обязательной программы и тем самым отравлено для учеников. Однако их, если школа хорошая, может завлечь в чтение собственно романа, а не общих слов о нём, хотя бы то, что это для них литература «экзотическая». На такое, даже в хороших школах и даже среди отличников, конечно, тоже падки не все, но хотя бы снобы. В таком случае, однако, преподавательская задача осложняется специфическими факторами: она всё ещё состоит в де-автоматизации восприятия романа, но уже специфически — в сопротивлении некоторому мифу о том, что Достоевский писатель мрачный и в этом качестве предсказуемый. Ведь снобизм мыслит стереотипами не меньше, чем официоз.

Кроме того, на западе тем же обстоятельством уже снобистских стереотипов осложнено и восприятие Бахтина — его-то, как раз, высоколобые интеллектуалы очень любят, но понимают тоже часто стереотипно, как проповедника относительности истины: ибо кем же ещё может быть полифонический автор, дающий высказаться в полный голос несогласным с ним героям, как не релятивистом! Интересно, что такого стереотипного взгляда придерживаются в равной мере и нетерпимые к чужим мнениям идеологи-абсолютисты, и очень уважающие любое мнение релятивисты. И те, и другие исходят из ложного силлогизма: если истина одна, то и мнение о ней правомочно только одно, и надо только распознать, какое. Поэтому, следуя формальной логике, если правомочны несколько мнений, то и истины одной быть не может. В обоих случаях этот силлогизм не учитывает одного: наше мнение, в отличие истины, всегда схватывает её частично, в силу нашей природы: мы меньше, а не больше истины.

Сам Достоевский, в силу некоторого смирения, прекрасно понимал ложный посыл этого силлогизма. Мне кажется поэтому, что при внимательном прочтении Бахтин сегодня может оказаться ак-

туальным как для абсолютистов, так и для релятивистов, как среди исследователей, так и среди школьников и студентов самых разных убеждений и предубеждений.

Как же лучше всего показать эту актуальность? Как и в самом искусстве, в преподавании главная задача — остранить привычное и потому кажущееся неинтересным или не важным. Прежде всего, для преподавания любого художественного произведения необходимо задавать ученикам сначала читать его само, а не о нём. Уже споткнувшись о странное в тексте, можно потом почитать, кто же из теоретиков или внимательных критиков как толковал эти странности. Задача преподавателя — обратить внимание на эти странности такими вопросами к урокам, которые бы требовали пристального чтения непонятного. В случае с «Преступлением и наказанием» ирония к тому же состоит в том, что и к этому подходу даёт ключ сам роман: главная ошибка героя состоит в том, что у него самого теория предшествует практике. Он создаёт для себя некоторую ложную, программную этику, вступающую по мере осуществления в конфликт с непосредственным голосом его совести. Эта проблема мне представляется вечно актуальной для молодёжи во всём мире, и это объясняет и универсальную актуальность самого романа. Именно поэтому теория Раскольникова и терпит провал — не только на практике, в бесцельности осуществления самого предприятия, но и прежде всего — в этическом смысле.

Но по причине самого этого ложного выдвижения теории поперед фактов и нам, преподавателям, тоже стоит озаботиться тем, чтобы самим не уподобиться Раскольникову, в изложении разных теорий, даже самых актуальных для романа. Поэтому, следуя замечанию своего учителя, я предлагаю практический подход и применение теории — как инструмента, вернее целого набора инструментов, для разгадки разных загадок в тексте. Ведь эти загадки так же разнообразны, как и сами произведения. Прибегая к языку формалистов, назовём загадки текста отсутствующей сюжетной мотивировкой. Если вдруг появляется что-то «неуместное», немотивированное, то оно-то, как раз, зачастую и даст ключ к пониманию остального.

Читать Бахтина, не прочитав ещё Достоевского, так же бессмысленно и вредно, как читать Шкловского, не прочитав Толстого. Пушкина, Хлебникова или Маяковского тоже хорошо бы прочесть до чтения Белинского, Томашевского или Романа Якобсона. В про-

тивном случае ученики или студенты превращаются в эдакого мольеровского Журдена, полюбившего непонятные слова за их непонятность, или платоновского Копенкина, назвавшего термины — терниями. Иными словам, любая теория, будь она посвящена деавтоматизации или нарративному диалогу, если она предварит чтение самого произведения или корпуса автора, приведёт к автоматизации и монологичности мышления ученика.

Как же достичь этого свежего, остраняющего прочтения текста привычного и потому кажущегося заранее понятным и потому неинтересным? В этой статье я бы хотела рассмотреть только один пример, и только из «Преступления и наказания», но с максимальной подробностью описания работы с ним в классе и заданий на дом. Это сравнение двух коротких глав в начале романа, третьей и четвертой в первой части —соответственно, письма матери Раскольникова Пульхерии Александровны сыну и его реакции на это письмо. Цель описываемых заданий — научить студентов или учеников «спотыкаться» об текст. Только после этого следует предложить им некоторые теоретические подходы к тому, обо что они споткнулись. Только в этом случае они могут почувствовать и сложность самого произведения или поэтики автора, и насущность этих теоретических подходов к пониманию произведения и поэтики в целом.

Сам же теоретический подход к произведениям Достоевского при этом неизбежно окажется эклектичным. Так в случае с разбираемым нами эпизодом в части первой, главах 3–4, нам понадобится применить как бахтинский подход, так и обще-семиотический, и конкретно связанный с дейксисом. Учитывая сложность поэтики таких авторов как Достоевский, такой эклектизм, то есть чисто «прагматическое» применение теории, может оказаться особенно необходим для того, чтобы распознать сложность воздействия поэтики автора на читателя, и тем самым избежать в его восприятии впадения в идеологизирующие общие места.

Как же это делать практически — в классе или в аудитории? Здесь я формально введу сноски к тексту, которые позволят мне упоминать насущные подходы к разбираемому тексту в качестве задания студентам к следующему занятию. Первое же столкновение с «камнем преткновения» в тексте должно поставить учеников в некий герменевтический тупик — им не должно быть сразу понятно, что с этим делать. Ведь не споткнувшись о непонятное, не заметишь его важности.

Первое задание: прочитать подряд письмо Пульхерии Александровны в части первой, главе 3 и сразу — реакцию на это письмо Раскольникова в следующей, четвертой главе. Задания выдаются на дом, в имейле, так чтобы на занятии мы уже начали обсуждать вопросы.

Главный вопрос — что в письме матери Раскольников цитирует неточно и каковы произведенные им изменения в цитатах, и что при этом он цитирует точно. Подразделы этого вопроса его конкретизируют:

1. Перечислите все местоимения — не только личные, такие как «он/она», «ты/вы», но и местоименные наречия и частицы, вроде «много» и «много-то», «всё» и проч. Что под ними подразумевает Пульхерия Александровна и что её сын, когда он её цитирует? Всегда ли это одно и то же?

3. Почему/в каких случаях Раскольников во внутреннем пересказе письма матери применяет местоимения *ты/вы/ она/она/ они* и даже *мы* по отношению к матери, сестре и Лужину? Разберите каждый случай отдельно и попробуйте представить себе интонацию его речи. Что появляется в его тоне из того, чего, вероятно, не было в тоне его матери в самом письме, или что мы могли там не услышать, а у Раскольникова слышим?

3. Каких тем в письме избегает его мать, а также как в её письме описаны темы, которых она избегает в разговорах с дочерью, — и как эти темы описывает сам Раскольников? Почему он концентрируется именно на этих не названных в письме матери темах? Из чего он делает вывод, что речь идёт именно о них? Это вам нужно, чтобы представить себе его интерпретацию письма матери.

4. Когда он подчеркивает то, что мать опускает или о чём в разговорах с дочерью она не пишет, ожидаете ли вы, что он будет говорить об этом своими словами или словами матери? В каких случаях возможно второе, если мать прямо не говорит об этих темах или обозначает их как непроизносимые? (Подсказка — именно в случаях местоимений, которые указывают на тему или явление, не называя их).

5. Как вы думаете, Раскольников правильно понимает, что имеет в виду его мать, или же он вчитывает свои смыслы в письмо? Возможно, что-то вам показалось правильным, а что-то нет. Что именно?

6. Если что-то в его толковании вам показалось правильным, ответьте, заметили ли вы возможность такого понимания смысла

письма, когда в предыдущей главе читали это письмо своими глазами, или обратили внимание, что письмо можно понять именно так, только после или в процессе чтения главы 4?

7. Как вам кажется, пока он читает письмо и реагирует на него, он больше занят их трудностями или своими? Обратите внимание на начало 4-ой главы: как вы понимаете слова «Письмо матери **его** измучило» [Достоевский, 1972–1990, т. 6, с. 35]? Ответ на этот вопрос отчасти даст вам понять, какое отношение это письмо и события, описанные в нём, имеет ко всему роману в целом.

Методологический комментарий: для ответов на эти вопросы ученикам/студентам придётся самим искать примеры в тексте, плагиат и повторения чужих мыслей и формул в таком случае вряд ли возможны. Получив же их ответы, на следующем занятии я разбираю из возможных примеров те, которые кажутся наиболее актуальными мне. Обычно при такой конкретности вопросов по крайней мере некоторые из учащихся эти примеры находят к моменту занятий сами. Начинаю я обычно с языка самой Пульхерии Александровны. Она всё время ищет оправдания будущему зятю, стараясь его принять, но подсознательно ему не доверяя. Её недоверие прорывается в том, на какие *его* слова она ссылается. Именно в силу того, что она говорит не от себя, становится понятным, что недостатки, которые она изо всех сил старается игнорировать, в Лужине есть, ведь его слова говорят сами за себя: «<...> муж ничем не должен быть обязан своей жене, а гораздо лучше, если жена считает мужа за своего благодетеля» [Достоевский, 1972–1990, т. 6, с. 32]. При этом после такой прямой ссылки на эти его слова, она изо всех сил старается его оправдать тем, что он выразился неудачно, но не преднамеренно, а также ссылается и на то, что она сама, возможно, неточно передает его слова: «Прибавляю, что он **выразился несколько мягче и ласковее, чем я написала, потому что я забыла настоящее выражение, а помню одну только мысль**, и, кроме того, сказал он это отнюдь не преднамеренно, а, очевидно, **проговорившись, в пылу разговора, так что даже старался потом поправиться и смягчить; но мне все-таки показалось это немного как бы резко**» [Достоевский, 1972–1990, т. 6, с. 32].

Продолжение цитаты из этого же места письма якобы усиливает эффект испорченного телефона: не только сама мать изо всех сил сопротивляется собственному неприятному впечатлению от слов Лужина, но и её дочь сопротивляется этому впечатлению в себе,

именно тем, что проецирует такое «испорченное воображение» на мать, обвиняя её — а не себя — в желании думать о Лужине плохо. Нам важно здесь то, что Дуня отвечает матери «с досадой», её раздражает, что мать попала в её собственную болевую точку. Это замазывание неприятного впечатления от слов будущего жениха уже само по себе искушает Дуню на осуждение Лужина, осуждение, которому она и сама внутренне сопротивляется не меньше, чем мать: «<...> и я сообщила потом Дуне. Но Дуня даже с досадой отвечала мне, что “слова еще не дело”, и это, конечно справедливо» [Достоевский, 1972–1990, т. 6, с. 32]. В письме матери прорывается и то, что сама она прекрасно понимает, что творится в душе её дочери и насколько сама она внутренне отторгает Лужина, который прямо заявил, что хочет, чтобы жена была ему всем обязана. Мать также регистрирует всё то, что дочь старается от неё скрыть, то есть, как и сама мать, тоже «замазать» свою реакцию внутреннего отторжения жениха: «Пред тем, как решиться, Дунечка не спала всю ночь и, **полагая, что я уже сплю**, встала с постели и всю ночь ходила взад и вперед по комнате; наконец стала на колени и долго и горячо молилась пред образом, а наутро объявила мне, что она решилась» [Достоевский, 1972–1990, т. 6, с. 32].

Итак, в этом отрывке мы находим не только взаимные подсознательные реакции друг на друга матери и дочери, но и целую цепь их взаимных интерпретаций вполне сознательных: толкование матерью толкования дочерью реакции матери на слова неприятного жениха (дискурс сознания, а не подсознания). Всё это даёт нам услышать слова Лужина именно так, как их услышала мать и, по всей видимости и дочь тоже.

В следующей, четвёртой главе, к этой цепи интерпретаций подключается уже и сам Раскольников. Однако когда это делает он, нам, читателям, становится уже труднее вытеснять такую интерпретацию из собственного восприятия: в этом многообразии взаимного цитирования и передразнивания, теперь уже не только между матерью и дочерью, но и сыном/братом, Лужин предстаёт перед нами уже законченным самодовольным негодяем. Их очень субъективные впечатления объединяются в единую картину неким свидетельством по совокупности.

Мне как преподавателю очень интересно, и совсем не ясно заранее, в какой момент ученики начнут видеть Лужина глазами Дуни и Пульхерии: до реакции Раскольникова или после? По-ви-

димому, тут кое-что зависит от того, заметят ли они ещё в третьей главе то, чтó Бахтин называет чужой речью или двуголосым словом в разговорах между матерью и дочерью, или двойной смысл слов и оценок станет ясен им уже только когда Раскольников начнёт передразнивать обеих в четвертой главе. NB: слово «передразнивать» в дискуссии на занятиях на этом этапе я употребить уже могу, но бахтинских понятий «чужой речи» и «двуголосого слова» буду избегать почти до самого конца обсуждения и четвертой главы тоже: сначала необходимо, чтобы сами ученики попробовали обосновать или опровергнуть текстом, свое собственное не/согласие с пониманием письма Раскольниковым.

Что же добавляет дополнительная линза Раскольникова к этим взаимным наслоениям взглядов матери и дочери? Приводя слова матери и дочери/сестры, он окрашивает их собственным отношением посредством некоторой новой расстановки акцентов. Притом здесь он не только даёт свою интерпретацию словам каждой, но и окрашивает слова одной из них — интерпретацией другой. Тем самым он ещё более полифонизирует слова матери в письме. Он замечает скрытую боль в словах каждой, и ещё больше — в том, что каждая замалчивает в общении между собой и мать — в письме ему[1]. Итак, Раскольников ещё больше полифонизирует письмо матери[2]. Интересно то, что он создаёт для «передразнивания» их слов свой собственный диалог с ними, на этот раз воображаемый. В следующем отрывке он обращается к каждой во втором лице. При этом в этом мысленном обращении, особенно к сестре, он и сам избегает прямо называть общую им с сестрой боль, понятную без слов. Важна роль и местоименного наречия «много-то», указывающего на значительное, но не называющего его прямо, а также и то, что местоименная же частица «-то» здесь даёт ссылку на передачу этого «много» в письме

[1] Здесь или ниже я бы сослалась на свою книгу о табу. Однако с оговоркой в задании студентам: «Если вас заинтересует этот подход, о нём можно почитать вот здесь, но не раньше, чем вы выполните данное задание по тексту и прочитаете весь роман до конца, а потом вернетесь к этому отрывку из первой части романа, чтобы перечитать его в свете всего романа: Olga Meerson, *Dostoevsky's Taboos*, Введение, стр. 53–81» [Meerson, 1998].

[2] Полифония по Бахтину здесь понимается именно как наложение разных, в том числе и конфликтных смыслов друг на друга в одном выражении или слове (дву- или многоголосом). Для Бахтина диалог — это не обмен репликами поочередно, а прежде всего развернутое понятие иронии, когда одно и то же высказывание понимается разными говорящими или слушателями по-разному. Уже в заключение, после дискуссии на занятиях, я задаю студентам прочитать о чужом и двуголосом слове в «Проблемах поэтики Достоевского» [Бахтин, 2006].

матери, уже с её слов о боли Дуни: «Нет, Дунечка, все вижу и знаю, о чем **ты со мной *много*-то** говорить собираешься; знаю и то, **о чем ты** всю ночь продумала, ходя по комнате, и **о чем** молилась перед Казанскою Божией Матерью, **которая** у мамаши в спальне стоит» [Достоевский, 1972–1990, т. 6, с. 35].

Последнее вводное предложение с «которая» двусмысленно: кто именно «стоит у мамаши в спальне», Казанская икона Божией Матери или Она Сама? Слово «икона» в этом предложении пропущено. Эта двусмысленность референта местоимения «которая», на этот раз относительного, также передаёт непроизносимую метафизичность отчаянной молитвы Дуни.

Если к этому моменту ученики ещё не заметили постоянных смен точки зрения в словах Раскольникова при употреблении местоимений, то я сначала спрашиваю про каждое — «ты», «со мной», «много-то», «о чём», «которая», заметил ли кто-либо что-то странное в этих «намёках». Если же нет, то тогда, и только тогда, я рассказываю им то, о чём пишу здесь. Во всех случаях, уже на уроке надо поднять следующие вопросы по поводу четвертой главы:

1. Кто именно, теперь уже в передаче Раскольникова, произносит эти все местоимения: мать, Раскольникова, Дуня или все трое?

2. Значат ли при этом они одно и то же для каждого?

3. Понимали ли мы ещё в третьей главе, из письма самой Пульхерии Александровны, её эти слова и цитаты из Дуниной речи так же, как теперь понимает и акцентирует их Раскольников?

4. Понимает ли он, мать и сестра под всеми этими местоимениями, указующими на важное, но не называющими его, одно и то же?

5. Если мы, читатели/вы, ученики, думаете, что брат, сестра и мать здесь единодушны и единомысленны, то на какой момент в тексте вам это становится ясно? Обоснуйте текстом.

Здесь важны следующие моменты полифонизма. В письме мать цитирует эти местоимения — и личные, и указательные, как слова Дуни. Когда их приводит Раскольников, кого цитирует он, — только ли Дуню или мать тоже? Насколько ему важно то, чтó в эти слова дочери вкладывает и мать, а не только сама Дуня? А ведь он сам мысленно обращается здесь к Дуне. Обращаясь к ней, цитирует ли он здесь её собственные слова или уже их передачу матерью? Сколько слоёв собственной горькой иронии он привносит в эти чужие слова, а сколько распознаёт как заложенные в них? Относится ли его ирония к тому, чего мать в этих «много» в устах дочери *не* понимает,

а он сам понимает? Или может быть, он иронизирует по поводу того, что мать *предпочитает не понимать*, что именно стоит за этим выражением дочери «много говорить»? Осознанно ли понимают сестра, брат и мать стоящую за этим «много» боль— или же лишь вопреки желанию и сознанию?

Вне контекста свойство любого местоимения — то есть указания без называния — состоит в том, что разные люди понимают под ним разное. Но когда участники разговора понимают друг друга хорошо, то перед нами важный парадокс дейксиса: для тех, кто «в теме», такие слова будут более заряжены понятным им одним смыслом, чем любые простые слова с эксплицитными референтами[3]. В своей книге о табу у Достоевского, я также утверждаю, что именно в случае «Преступления и наказания» указательные и личные местоимения особенно заряжены хорошо понятным слушателю смыслом, ибо слушатель — сам говорящий. У Раскольникова полно местоимений-эвфемизмов именно во внутренних диалогах с собственной совестью. «*Тот* дом», «*та* старуха», «*тогда* солнце будет так же светить», «(не) *те* деньги», «*он* (о себе)», «*то/ не то*», и проч. (Курсив не мой, а в печатном тексте романа). Разговор с самим собой, именно в случае с непроизносимым и самым болезненным для говорящего, дан такими указателями-эвфемизмами, которые, однако, говорящий понимает идеально. Конечно, есть случаи иронии и тут, — например, когда Дуня говорит Раскольникову «брат, я теперь знаю всё, *всё*», и он, в силу мук совести, тут же решает, что её «всё» — это его «всё», и приходит в ужас [Достоевский, 1972–1990, т. 6, с. 326–327]. Но дальше — характерный для иронии романа разворот: она-то имеет в виду, что его затравили, а не что он убийца! Тут уместно спросить у студентов/учеников, как такой заряд местоимений у Достоевского сочетается с иронией, а она — с тем, что Достоевский считал, что муки совести начинаются там, где внешнего обличения нет, и при них оно должно немедленно закончиться. Но всё это — в контексте обсуждения местоимений в этом отрывке (главы 3–4 в первой части) и сравнения их употребления здесь и по всему роману.

Обсудив местоимения в этих функциях, можно рассказать ученикам и о другой актуальной теме в теории литературы, теме,

[3] См. об этих парадоксах дейксиса в лирике, скажем, у Романа Якобсона в разборе личных местоимений в «Я вас любил» Пушкина, в статье «Поэзия грамматики и грамматика поэзии» [Якобсон, 1983].

которая тоже связана с лингвистикой, — а именно о традиционном семиотическом разделении знака на означаемое, означающее и референт, см.: [Riffaterre, 1990]. В обычной речи, например, референт слова (означающего) «болевая точка» тот же, что и означаемое, но при любом тропе — метафоре ли, вроде иглы в сердце, или эвфемизме, таком как местоименное «многое, о чём поговорить», болевая точка остаётся означаемым, хотя референт в первом случае сердце и иголка, а во втором его вообще нет, так как без того, чтобы представить себе, что значит это «многое», вообще нет предмета, который можно было себе представить вчуже, вне контекста разговора, — то есть нет референта. Зато это отсутствие референта компенсируется разрастанием означаемого, то есть субъективных ассоциаций, которые вызывает местоимение. Но при этом, как мы уже видели, возможно и такое, что эти означаемые у разных участников разговора совпадать не будут — смотря у кого что болит. Отсюда и ирония беседы Раскольникова с сестрой. Сначала, когда сестра говорит «брат, я теперь знаю всё, *всё*» [Достоевский, 1972–1990, т. 6, с. 326], не только Раскольников, но даже и мы думаем, что Дуня правда знает всё о том, что её брат убийца. Однако она тут же добавляет слова, от которых брат на мгновение испытывает облегчение: «Мне Дмитрий Прокофьич все объяснил и рассказал. Тебя преследуют и мучают по глупому и гнусному подозрению...» [Достоевский, 1972–1990, т. 6, с. 326]. Парадокс состоит в том, что от этого непонимания Дуней брата мы тоже на мгновение испытываем облегчение (ирония ещё и в том, что в следующем предложении автор даёт ироническим курсивом слова Дуни, что она вполне понимает брата! «Я не так думаю и *вполне понимаю*, как возмущено в тебе все» [Достоевский, 1972–1990, т. 6, с. 326]. При всей ироничности двуголосого «всё» и «понимаю», читатель здесь лишен преимущества, называемого драматической иронией, перед Раскольниковым: к концу первого Дуниного предложения мы не более уверены, что Дуня всего, как раз, не знает, чем сам Раскольников. То есть — есть различие не только между референтом слова «всё» у брата и сестры, но и наш референт слова «всё» тоже оказывается совершенно неожиданным! Это удивительный способ одновременно и создать иронию, и вовлечь читателя в герменевтическую ошибку героя, притом не только в ошибку умственную, но и в эмоциональную! Всё это происходит благодаря мерцающим референтам местоимения. То есть дейксис тут вышибает почву из-под ног не только у героя, но и у читателя.

В чём насущность такого подхода? Дело в том, что многие ученики как читатели сочувствуют герою-убийце, улавливая то, что это сочувствие у нас намеренно вызывает сам автор. Но при этом они делают ошибочный вывод, что Достоевский этим якобы оправдывает грех убийцы, и этого, и вообще. Мысль о сочувствии грешнику без оправдания греха им в голову часто не приходит. Поэтому стоит обсудить такую поэтику, которая поднимает вполне описуемыми техническими средствами целую серию этических вопросов, актуальных, прежде всего, для христианских взглядов самого Достоевского: за счёт каких моментов в тексте сочувствие убийце у читателей возникает, зачем его вызывает автор, но также и почему это всё отнюдь *не* значит, что убивать старушек, даже очень противных, якобы хорошо по замыслу того же автора. Ключ к этим вопросам в поэтике всегда один: в какое положение ставит автор читателя по отношению к герою? Раскольников великий грешник, но читатель романа не должен, а вернее — не может, чувствовать, что сам он чем-то лучше. Это основная этическая подоплека Достоевского, ведь он пишет о совести, а не о нормах или законах. А первая заповедь совести — не судить другого, а пережить грех как грех, а не как идею или правильную или неправильную норму.

Для того, чтобы обсудить эту тему на уроке как-то наглядно, очень полезно вовлечь учеников в то, как это всё *сделано*. В этом смысле для пристального чтения учениками актуальные теории языка и литературы, от Бахтина до семиотики, могут быть очень полезны и насущны. Например, когда у слов, указывающих на болевые точки — сознания, но и совести героя — нет референтов, общих для всех, — а таковы местоимения, указательные особенно, но и личные, — то пропорционально усиливается смысловой заряд этих местоимений для тех, «кто в теме». *Тот* [дом], *та* [старуха], *те* [деньги], *это* [будет], *тогда* [солнце так же светить будет] — всё это вне контекста может быть совсем безобидным, но то-то и оно, что Достоевский лишает читателя возможности абстрагироваться от контекста, актуального для героя-убийцы и его совести. На примерах, которые я привела здесь и которые привожу на занятиях, видно, что именно благодаря этим словам, объективно нейтральным, но субъективно заряженным на наших глазах как бы электричеством, не только герои-собеседники, но и читатель оказывается «в теме». Это делает актуальным теоретический подход, притом не одной теории, а нескольких, ибо они здесь могут послужить осознанию того,

что чувствует любой читатель, но осознаёт далеко не всякий. Да, Достоевский хочет, чтобы читатель сочувствовал Раскольникову, но вовсе не для того, чтобы оправдать убийство, да ещё и по идейным соображениям!

Что касается совести убийцы данной нам в виде внутреннего монолога с местоимениями-псевдо-эвфемизмами, я писала об этом ранее (см.: [Meerson, 1998]), но здесь мне бы хотелось подчеркнуть, как важно найти путь привести к этой мысли учеников. Поэтому так важно рассмотреть и четвёртую главу, где, благодаря передразниванию Раскольниковым слов и матери, и сестры, уже полностью царит полифонизация слов дву- и более- голосием, по Бахтину. В следующем отрывке я выделила жирным шрифтом слова, связанные с полифонизацией, потому, что курсивом выделены слова уже у самого Достоевского, и они нам тоже будут важны. Здесь это повторяющееся слово «*кажется*» Так что курсив авторский, а жирный шрифт мой:

> На Голгофу-то тяжело всходить. Гм... Так, значит, решено уж окончательно: за делового и рационального человека **изволите** выходить, Авдотья Романовна, **имеющего свой капитал (*уже* имеющего свой капитал**, это солиднее, внушительнее), служащего в двух местах и **разделяющего убеждения новейших наших поколений** (как пишет мамаша) и, **"*кажется*, доброго", как замечает сама Дунечка. Это *кажется* всего великолепнее! И эта же Дунечка за это же *кажется* замуж идет!..** Великолепно! Великолепно!.. [Достоевский, 1972–1990, т. 6, с. 35].

Итак, слово «кажется» в дискурсе Раскольникова — не просто цитата из письма матери, но оно и переосмыслено Раскольниковым, притом даже как иная часть речи: он его субстантивирует! Это больше уже не вводное слово, а несклоняемое существительное сначала в именительном, а потом и в винительном падеже: «Это *кажется* (им. падеж) всего великолепнее! И эта же Дунечка за это же *кажется* (вин. падеж) замуж идет!..» Дунечка, конечно, собирается замуж за человека по имени Пётр Петрович Лужин, а не за какое-то «кажется», но Раскольников в своей ярости редуцирует его до впечатления — и матери, и сестры, что Лужин ненадёжен.

Как же обратить внимание учеников на такую актуальность бахтинской полифонизации? Надёжнее всего метод Сократа: задать

вопрос: какая часть речи слово «кажется» грамматически (глагол), какой член предложения — в устах матери (вводное слово, от глагола, да, но сказуемое без подлежащего, создающее наречную функцию), и какой частью речи это слово становится в четвертой главе, где нам передан внутренний монолог Раскольникова? (несклоняемым существительным). Следующие вопросы ученикам: что Раскольников изменил в значении, которое в это слово вкладывала его мать в главе 3, и зачем? Какое впечатление такие изменения смысла этого слова производят на нас, читателей?

Далее следует задать аналогичный вопрос — о том, как Раскольников переосмысляет другое служебное слово или наречие — «*уже*» («*уже* имеющего свой капитал, это солиднее, внушительнее»). Какую интонацию он в него привносит?

После этого, вооружив таким образом учеников аналитическими средствами для пристального чтения, следует вернуться к исходному вопросу: как изменилось их восприятие письма матери Раскольникова, когда они ознакомились с его реакцией на это письмо? Возникло ли у них чувство, что «письмо матери его измучило» потому, что он понял, чт*о* болит у матери и сестры, или потому, что он: в силу своей идеи-фикс об убийстве, стал параноиком?

Вот на этом этапе обсуждения я готова делиться с учениками и своими исследованиями поэтики Достоевского: то, что герой грешник, отнюдь не делает его боль менее аутентичной. Именно и только так можно воспитать в учениках эмпатию, не скатившись в релятивизм. С одной стороны, язык боли у каждого из нас правдив, как бы мы ни врали себе и другим, боль, как и совесть в нас, не врёт. С другой стороны, боль и муки совести — удел не только праведников, но и грешников, призванных к покаянию и исцелению. С третьей стороны, без этого покаяния, без признания того, что грешить неправильно, исцеление от боли невозможно. А с четвёртой стороны, никакой морализм вчуже, со стороны других ли героев или читателя, по отношению к герою-грешнику, недопустим для Достоевского.

Чем помогает преподавание теоретических подходов на этом материале — собственно пониманию романа? Ученики начинают видеть, что истина, прежде всего нравственная, у Достоевского распознаётся не через объективное суждение авторитетного голоса автора, а через столкновение разных и конфликтных ракурсов восприятия, каждый из которых откровенно и страстно и пристрастно субъективен. Но при этом истина существует и важна. И она больше,

а не меньше каждого из этих откровенно субъективных взглядов, ни один не охватывает её в полноте.

Важность столкновения таких откровенно субъективных призм для видения общей картины может оказаться настоящим откровением, например, для студента-историка, или естественника или математика, пребывающего подчас в заблуждении относительно познаваемости истины через факты, часто лишь кажущиеся нам объективными. Дело в том, что художественная литература иногда может дать больше для понимания исторического контекста, чем он — для понимания поэтики. Кроме того, повторю здесь, Достоевский при таком подходе перестаёт служить нуждам идеологической индоктринации, и сама сложность и полоифоничность его поэтики приводит учеников к состраданию и способности самостоятельного мышления и поиска истины. Именно это, играя по-английски на значении слова «Fiction», Мишель/Майкл Риффатерр назвал в своей знаменитой книге «истиной вымысла»: Fictional Truth [Riffaterre, 1990].

Список литературы

1. Бахтин, 2006 — *Бахтин М.М.* Собр. соч.: в 7 т. М.: Русское слово, 2006. Т. 6: «Проблемы поэтики Достоевского». Работы 1960-х–1970-х гг. 800 с.

2. Достоевский, 1972–1990 — *Достоевский Ф.М.* Полное собрание сочинений в 30 томах. Л.: Наука, 1972–1990.

3. Якобсон, 1983 — *Якобсон Р.* Поэзия грамматики и грамматика поэзии // Семиотика. М.: Радуга, 1983. С. 462–482.

4. Meerson, 1998 — *Meerson O.* Dostoevsky's Taboos. Dresden; Munich: Dresden University Press, 1998. 232 p.

5. Riffaterre, 1990 — *Riffaterre M.* Fictional Truth. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1990. 137 p.

References

1. Bakhtin, M.M. *Sobranie sochinenii: v 7 tomakh* [*Collected Works: in 7 vols*], vol. 6: "Problemy poetiki Dostoevskogo". Raboty 1960-kh – 1970-kh gg. ["Problems of Dostoevsky's Poetics". Works 1960s–1970s]. Moscow, Russkoe slovo Publ., 2006. 800 p. (In Russ.)

2. Dostoevskii, F.M. *Polnoe sobranie sochinenii: v 30 tomakh* [*Complete Works: in 30 vols*]. Leningrad, Nauka Publ., 1972–1990. (In Russ.)

3. Iakobson, R. "Poeziia grammatiki i grammatika poezii" ["Poetry of Grammar and Grammar of Poetry"]. *Semiotika* [*Semiotics*]. Moscow, Raduga Publ., 1983, pp. 462–482. (In Russ.)

4. Meerson, Olga. *Dostoevsky's Taboos*. Dresden; Munich, Dresden University Press, 1998. 232 p. (In English)

5. Riffaterre, Michael. *Fictional Truth*. Baltimore, Johns Hopkins University Press, 1990. 137 p. (In English)

Статья поступила в редакцию: 15.02.2023
Одобрена после рецензирования: 20.02.2023
Принята к публикации: 21.02.2023
Дата публикации: 25.03.2023

The article was submitted: 15 Feb. 2023
Approved after reviewing: 20 Feb. 2023
Accepted for publication: 21 Feb. 2023
Date of publication: 25 March 2023